

ピエール・ブルデュー教育社会学論：階級・権力・不平等の観点

著者名(日)	天沼 英雄
雑誌名	山梨学院大学現代ビジネス研究
巻	第6号
ページ	3-21
発行年	2013-02-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1188/00002993/

ピエール・ブルデュー 教育社会学論

——階級・権力・不平等の観点——

Pierre Bourdieu Theory of Sociology of Education ——A Viewpoint of Class・Power・Unequality——

天 沼 英 雄
AMANUMA, Hideo

【概要】

ピエール・ブルデューが多くの著述において行った様々な「界」における理論から、教育社会学論を構成する。従来自明視されて来た教育プロセスにおける象徴的暴力の問題、教育内容を正統文化として是認された文化資本と捉え、また、正統文化を伝達する正統な機関としての学校や教師の恣意的な権力の誤認を顕在化した。ブルデューの教育社会学論は、一言でいえば、教育界における象徴的権力についての理論である。教育界、教育的営為における権力の作用が、象徴的・文化的な働きかけによるものであることを明らかにした。教育界において隠蔽された権力作用＝象徴的暴力の作用は、文化界の様々な領域で機能しており、その作用の本質を明らかにすることが、ブルデューが追究したものである。

フランス社会・教育界をベースとして構築された教育社会学理論であるが、文化資本・文化的再生産・場・界・ハビトゥス等の概念を用いて教育的営為の本質が解明される。教育的働きかけ、教育的コミュニケーションそのものが恣意的な権力作用の過程である。この観点から教育に対する自明視された教育的営為を問い直し、その諸相を解明することがねらいとするところである。

【キーワード】

文化資本 場 界 階級 ハビトゥス

1. はじめに

拙稿では、近年、新しい社会学を創造し続け、世界的知識人として行動したピエール・ブルデュー（1930－2002）の教育社会学理論について考察を行う。ブルデューは文化資本、界、象徴闘争といった概念装置を用いながら、教育界を始めとした様々な界についての社会分析を行った。その内容領域は、趣味、教育、言語、政治、芸術、結婚、住宅、市場、資本主義 メデ

ィア等多岐に亘るものであった。それらの教育と社会領域における教育論に焦点を当て、再生産論としての教育論の主張を読み解き、再構成することをねらいとする。ブルデューの社会学・教育社会学は、独特な概念装置を用いて展開され、フランス社会をベースとして展開されたものであるため、スムーズにわが国の教育と社会に普遍化できるものであるか否か、筆者には今なお疑問が残る。しかし、E.デュルケームあるいはK.マンハイムが試みた教育の定義

「方法的社会化」、については、その中立性が問われる必要があるのである。即ち、定義づけを行ったり、解釈することの中に、権力による恣意性が働いている。例えば、平等な機会が開かれているにもかかわらず、格差や不平等さらには差別が生まれるのはなぜか。この問いに対して、隠蔽された恣意的な権力の存在を顕在化させ、教育と社会における象徴闘争に対する理解を深める必要があるのである。

2、階級

2-1、階級とは

階級闘争とは、見方・分け方の原理についての分類闘争である。いろいろな「分類原理が階級を作る、動員することができる階級を作るのである」。社会学者が再構成するのは差異化ないし分配の原理を基礎に構成された、理論的階級である。「そうした階級は類似のポジションを占める行為者たちの総体によって構成」される。しかし「こうした階級は現実の階級ではない。」「動員」されることによって階級が実体化するのである。⁽¹⁾

2-2、象徴的支配関係

教育・文化伝達過程で行われる象徴支配は、強制力を行使し服従を迫るのではなく、被教育者の側の合意や共同作業を通して、共通認識を持つことにより実現される。教育・文化伝達過程における支配関係は、合意と無知をベースに行使され、被支配者である人たちとの、共犯の関係である。学校は、教育プロセスを通して生徒に物事の意味を教え、生徒たちの自身に対する見方を教える。生徒の内面に社会とのかかわり方、社会に対する評価の仕方を育て、人とのコミュニケーションを通して実現される社会関係や、象徴闘争の準備となる教養を伝達する。⁽²⁾

2-3、資本の分類による階級

社会空間は、二つの差異化の原理である、経済資本と文化資本との交差によって作られた座標である。第一次元は資本総量の大小に分かれる次元であり、第二次元は資本の種類、即ち経済資本と文化資本の各量の大小に分かれる次元である。2軸が交差して社会空間を形作るが、人はその中に位置を占める。例えば、資本の総量は同じでも、大学教授・研究者は経済資本より文化資本の方が相対的に大きく、企業経営者・資本家は文化資本より経済資本の方が相対的に大きい、というように座標上に配置される。そのようにして、資本量と種類の観点から、等しい資本の集合として、理論上の階級を構成することができる。経済資本より文化資本の量が顕著な階級では、住宅所有率は低い。教員の例では、「中・高等教育の教員・・・の多くは貸借であり、」小学校教員の住宅所有率は10%以下である。また、下層階級では最低限の学歴資本が、住宅所有のための必要条件となっている。このように経済資本は住宅所有率とかかわり、階級差によって相違がみられる。⁽³⁾ただし、そのようにして構成された階級は、社会空間において同じ位置を占める行為者たちからなる、均等な集合という範囲確定によって、理論的に“紙の上で構成された階級”に他ならない。行動を伴う階級とは、「動員」された階級である。

「動員」は、社会空間の異なる位置を占める行為者の間に、利害対立・集団的対立を引き起こすのである。社会空間は権力の界であり、人は自らの利害を擁護する行動によって、“動員された階級”となる。

ブルデューの階級概念は、操作的である、と同時に流動的な概念である。人は、経済資本と文化資本の総量と両者の比率の大小により、社会空間を移動する。実質的には、職業を基に座標上を推移する職業階層ということになる。実体として固定した階級が存在するのではなく、

資本の量と種類によって構成される、という理論はユニークではあるが、それが実質は職業分類によるとすれば、階級・階級行動概念との齟齬が生じてはこないだろうか。趣味や教養によって分類される階級が、政治的プロパガンダ等によって突き動かされ、階級闘争をどのように引き起こすのか、について説明ができるか否か疑問が残る。(4)

2-4、学校と階級的背景

ロイック・ヴァンカンの学校論に依ると、学校は中立機関ではない。生徒の出身家庭の階級的背景により、生徒は差異的な教育機会・教育コースへと振り分けられる。その結果、学校は社会的序列を作り出す、選抜制度となる。社会的序列化を、生徒の家庭の階級的背景に基づいて作り出す教育は、「民主主義闘争の中心的土俵であり争点」となる。つまり、学校は教育的中立性を装いながら、実際、生徒の出身の階級的背景により獲得された文化資本を、生徒個人の学力・才能・努力と評価することによって、出身階級の差異を進学・学力などの学校的差異に変換を行うのである。「学校制度は格付と等級付の作業に影響を与える巨大な認識機械のように作動する。」フランス社会は、階級的差異がわが国より明確であり、ポールズ＝ギンティスの対応原理による説明が有効性をもっている。エリート为学校界における位置と彼らが所属する階級構造における位置との対応が明らかであり、エリート校の生徒は、品位とノブレス・オブリジュの感覚によって、自分たちを特権のある能力主義的正統性と位置づける。一流校と二流校、高等師範学校系統の学校と高等職業学校系統の学校、これらの二元化は、文化的ブルジョアと経済的ブルジョアの対立を再生産する。この対応関係はポールズ＝ギンティスの対応原理と極めて類似したものとなっている。(5)

2-5、教育機会と社会的カテゴリー

学校と社会的カテゴリーとの関係について、新しい社会的カテゴリーの学校への参入がもたらす影響は、社会が経済的に豊かになる等の変化に起因する。その主なものは、従来、「学校制度をほとんど利用しなかった社会的カテゴリー」(例として、農民、職人、小売店等)が、経済的に豊かになる等の変化によって、学校制度を利用し始めることである。このインパクトは、これまで良くそして多く学校に在学し、「学校を大いに利用していた社会的カテゴリー」(例として、公務員、会社員、教員等)に対し、問題を突きつける。後者のカテゴリーは、差異化を図るため、更なる教育投資をせざるを得なくなる。彼らの地位は、文化資本、多くは学校資本に依るものだからである。その他、社会的カテゴリーの参入は、卒業生の過剰生産やニート、ルンペンプロレタリアとならないよう、教育資格を必要とすることからも影響を受ける。(6)

M.B. カッツ(7)に依ると、「学校教育は貧しいものにはその階級に応じた差異的利益を保障する」。一方、裕福な階級の子供たちは、「公教育から最も利益を享受してきた」。歴史的には、貧しい階級の子供たちが、教育による恩恵を受け、平等な機会を求めたのではなく、階級の恩恵を受けていた、裕福な階級の子供たちがそれを求めたのであった。新しい社会的カテゴリーの学校制度の利用という外部からの変化に対して、豊かな階級がさらなる教育投資をしたアメリカの事例として、コモンスクールのユニバーサル化した時に、非常に裕福な階級の子供たちがハイスクールへ進学したことや、ハイスクールがユニバーサル化した今日では、裕福な階級の子供たちが公立大学に進学したことが挙げられる。

2-6、子供と階級

家庭のしつけや学校教育は、子供に対して、

特定の文化遺産や特定の文化的エートスを伝達する。下層中流階級の人が学校を重視するのは、学校が、彼らに社会的成功や文化的威信を達成する合理的な機会を提供するからである。学校での成功は、家庭環境によって持ち込まれる文化資本と直接の関係がある。子供のハビトゥスの主な決定要因は、学校に対する家庭の態度に負っている。下層中流階級の子供たちには、ハンディキャップが集積される。学校に適するハビトゥス、文化資本の欠如が、この階級の子供たちにわずかのチャンスしかもたらさないものである。彼らが経験する選択は、平等ではなく、家族の社会的格差・文化資本の格差が、教育的な有利・不利に変換される。事実、経済的に恵まれていない子供に対してペナルティーが科されている状態は、最も恵まれた子供たちを依怙最良の状態においてしまう。学校は、教師の言葉、教育方法や技術、学力評価の際、子供の文化資本の差＝文化的不平等を考慮していない。教師は、人の権利や義務について平等であることを語るが、現実には不平等が存在する。学校はその事実の上に、子供の生来的な文化的な不平等を是認してしまうのである。下層中流階級の子供は、学習に対する敏感さが優れているわけでもなく、上流階級の子供のように文化資本を勉強に生かすこともなく、教師を狼狽させる否定的な態度をとる。

一方で、教師は支配的な文化を伝達する制度の実行者である。彼らが自身のアカデミックな社会的成功を収める程度に比して、より熱心にその価値を受容・伝達しようとする。高等教育機関では、下層中流階級の学生も、教養階級の価値尺度によって評価される。エリート社会のメンバーへの入会は、高等教育機関・教育専門職への入会に始まる。下層中流階級の学生のエートスも、エリートのエートスの観点からみられるのである。

下層中流階級の子供は、教養階級の子供にと

って所与のスタイル・好み・機知や自然にとれる態度・立居振舞に過ぎないものを、もつよう努力を求められる。取り分け、言語に関する能力は文化資本の主要な位置を占めている。試験の場合を例にみると、筆記試験は最も人柄や言葉遣い・生活スタイルその他の要因の影響が入りにくい、平等が保たれている形態である。それに対して、口頭試験は、明らかに優れた教養・マナー等、支配階級の文化資本が試される試験となっている。文化資本の相続人である教養階級の学生は、筆記試験よりも口頭試験に有利であり、口頭試験を好むのである。⁽⁸⁾

我が国の研究では、文化資本の影響について、橘木俊詔氏は次のように述べている。「実は日本では、これら文化資本が子どもの教育に与える効果は小さいというのが、専門家の間でのこれまでの認識であった。学力重視の社会風潮のなかで、文化資本の入り込む余地はなかったからである。」⁽⁹⁾しかし、最近の研究から「日本で文化資本を比較すると、親であっても父親と母親とで、あるいは子どもであっても男子と女子で、文化資本の持つ意義や受ける影響はことなるといえる。」⁽¹⁰⁾と述べ、参考とした研究の結果について、男子に対する父親の読書文化水準が、教育達成に関して強い影響力があることや、芸術文化資本が女子に影響を及ぼしていること、また、文化資本の高い家庭に育った子供は、宿題や勉強を進んでやることや、父親の職業水準が高くなればなるほど、学校外での学習時間が長くなること等について述べている。

以上、論じたように、学校は、子供の社会階級の位置に合わせて仕立てあげ、選択や選抜を通じて、明らかに公平な教育を施すことによって、実質的には不平等を是認する。学校は、子供に学問的・文化的な不平等をもたらす保守的な「場」なのである。

3、文化資本

3-1、社会空間と資本

「それぞれの社会空間、たとえば家庭や学校などが、人の能力が生産される場所」である。と同時にその能力が評価され活かされる「場」でもある。学校市場は、学校で承認され評価される文化的能力・学力資本に大きな価値を置いている。「場」ごと、即ち社会空間ごとに最大評価される文化資本が異なるのである。学校の「場」とは、教員が文化資本の主要な担い手として責任を負っているという誤認が隠蔽された「場」である。中間層である教員にとって正統的な文化とは、支配階級が承認する公的な文化＝行動様式である。教員は、経済資本よりも文化資本によって再生産が行われる「逆向きに対称形をなしている」集団である。しかも「場」によって文化資本が蓄積され続ける、豊かな層として教育的営為に従事し、自分に蓄えられた希少的価値を維持し、増大を続ける。さらに、教員にふさわしい「文化的慣習行動に多くの投資をする」ことで、「場」の均一性をはかり社会空間の生産を続けるのである。⁽¹¹⁾

3-2、文化資本としての言語資本

ブルデューは、教育界を対象とする学問領域として、教育社会学とともに言語社会学の重要性について論述する。「教育的働きかけ」は、言語を媒介としており、生徒にとって国語の習得は国民としての義務として押し付けられたものである。国語が公式言語として、合法化＝正統化され、押し付けられるプロセスにおいて、教育システムは決定的な役割りを果たしている。生徒は、国民としての基礎基本として言語規則を知るべきとされ、その教える任務は、国家権力によって責任を課された教師の役割とされる。教師は、生徒に対して一つの事実に対し、一つの明晰で定まった言語を教える。そのこと

を通じて、教師は生徒がある事実を同じ言語で表現し、同時に見方考え方も同じようになされるよう、「自然に仕向けている」のである。制度化された言語コードは、国家基準によって正統な言語として認知され法的な規制力を持っている。例として、法律はコード化の徹底したものである。一方で、国民・民衆の間にある独特の表現は、標準的ではなく価値が劣れると切り下げられる。それは、学校界（さまざまな就学及び国語教育の場）での使用の仕方の統一と労働界での言語使用の統一との接続による。即ち、一方で「正統的言語」の習得・使用、もう一方で労働界における「正統的言語」の活用の連携により進められる。

人の言語的交換は、話者の相互行為であるとともに、象徴的権力の錯綜した連関でもある。

「正統的言語」は、絶えざる訂正という作業に支えられながら、「正統的用法」を生徒に教え込む教師によって定着がはかられる。

言語交換による分類闘争は階級闘争である。言語を用いた分類は、一つの闘争である。教育界・社会界において、言語の正統な定義を受け入れさせ、知らしめ、承認させる象徴権力的行為である。知る知らない、分る分らない、使える使えない等、人を分類する闘争なのである。それはまた、教育的働きかけによって、新たなビジョンを押し付けることである。恣意的な差異を自然に受け入れさせ、差異化した第二の自然を、恒常的にある自然としてしまう。そしてハビトゥスという形で、身体に浸み込ませるのである。

以上のように、言語交換による分類闘争は、言語資本に基づく階級闘争として、言語資本の統制という象徴権力の媒介による秩序化の働きをする。国家権力・支配階級の文化資本を正統性があり、最重要なものとして受容をはかるのである。⁽¹²⁾

3-3、文化資本としての芸術作品

文化資本としての芸術作品と教育システムとの関係を、再生産論の観点から考察する。教育システムは、作品を分類する判断を行っており、作品を分ける境界を明確化することを通して、正統性を認定された作品と非正統的な作品との区分、分類を絶えず再生産する。それは同時に、正統な作品の制作に取り組む仕方・材料・方法・作成プラン・予算といったことの正統性の承認となっている。また、教育システムは、教科書教材への芸術作品の掲載に際して、作品群から選定することを通して、作品と作成者に対して敬意を表し、学術・文化資本として認証する権力を行使しているのである。ブルデューは、教育システムを一つの認証機関として、正統性の付与機関として捉えている。我が国の場合には、文科省・教育委員会等の行政機関の機能が、重要な役割を果たすことになる。学習指導要領に記載され、教科書検定に合格した美術教科書の記載が、正統性を承認された教育内容として生徒に鑑賞され、芸術作品を見る“目”を養う権利があるものとして公認される。(13)

3-4、学校教育機関と学歴資本

ブルデューは、既述したように正統的文化資本、正統的芸術作品ほど、人を分類＝等級づける作用をもたらすものはないことを論じている。ここで、我が国の場合には、正統的文化資本を学校資本である学力資本に読み替えても差し支えはない。教師は、生徒に教育内容を教える際、一定の価値ある情報を含む正統的文化である公的教育課程に対する態度・性向・学習意欲の育成を行う。学校は、教師の教育的働きかけの成果、即ち学力資本に基づいて、生徒を種別化し、ある生徒は学習意欲が高く、学校規則・学校文化に対して正統的な性向をもつものとして、優等生のラベルを送り、ある生徒には逸脱

して正統的な慣習行動、性向を持たないものとしてのラベルを付ける。学校という「界」は、位置のアロケーション効果、差異レイベリング（優等生－劣等生、合格者－落第者、真面目－不真面目等）振り分け効果そしてコース分け・トラッキングを行う。学校が果たしている分類＝種別化が作り出す差異化は、学校の本来的な選別役割に従うものであるから、誰もが認める公認された事実となる。生徒間に学力資本の差異が確かに存在する、という考えが信じられ承認される。

更に生徒の分類・コースに従う、授業態度・学習意欲・学力水準等を認知し、顕在化させることによって、結局、学力試験により測定された差異化を実現するのである。公的なクラス編成の段階で、分類・種別化が強化され再生産される。

また、学校は、卒業資格等の公認された文化資本として学歴資本を発行する独占機関である。資本の種類には、経済資本、文化資本、社会関係資本等がある。文化資本の中には、文学資本、科学資本、法経資本、芸術資本、その他には学力資本がある。それらの資本総量と、資本の組み合わせ、そして社会的軌道の移動による到達資本がある。文化資本は固定しておらず、変動し、総量と資本の構造によりまちまちである。学校は、家庭に蓄積された文化資本を子供が相続し（影響を受け）、学歴資本に変換する「場」である。

しかし、どの文化資本が学校資本に対して効果があるのか、どの程度社会的価値に変換されるかは、不確定である。ブルデューに依れば、生活条件、慣習行動の基本的差異は、経済資本、文化資本、社会関係資本の総体としての資本の総量と構造の相違による。

現代において、高学歴化が進み、学校教育の普及が階級差にとらわれることのない就学機会

在学中に獲得される学力資本と学歴資本とのギャップが生じており、学歴資本の価値の希少価値としての価値の低下もみられる。学校教育機関で学んだ期間、獲得された学力資本を含む様々な文化資本の程度の問題がある。また、家庭における第一次文化資本と学校資本との整合性の問題、社会関係資本の獲得条件やこの資本が獲得され、機能する「場」等、明らかでない。(14)

3-5、学校が付与する文化資本としての 資格証明

学校が付与する資質・資格などの学校資本は、諸効果を再生産する。「学校で得た資格で測られる学校資本と、音楽や芸術史のような、学校がまったく教えてくれない、または教えているふりをしている諸領域の能力との間には非常に強い相関関係が見られます」。即ち、学校で獲得した文化資本と学校外のある領域において求められる力量は、相関関係にある。また、資格取得証明書や検定合格証など、あるいは教育委員会や学校長が発行者として証明した大会記録等の学校資本は、生徒に対して地位配分の効果や再配置（進路決定）効果をもつ。学校が付与する卒業証明書は、文化資本による「進路の振り分け効果」としての影響を及ぼすのである、(15)と学校資本の有効性を述べている。

4、ハビトゥス

4-1、学習とハビトゥス

ブルデューの学習論は、子供期の遊びの要素が組み込まれた、しつけや学びの為の理論である。現実的課題や実用的課題の解決などの目的がある学習論ではなく、純粋に学習するということは何かについての理論である。「マジメニアソブ」、実用的用途からの解放は、学習の前提条件である。このスコラの学習の形態が、原型である。現実的な目的のためではなく、それは「学習状況とりわけ遊戯的で無償の作業、現

実的（経済的）目標なしで「ごっこ」的に行われる授業」である。学校における教育課程により明示的に行われる学習と、実際の効用という観点からすれば、全く無用な「スコラの性向」、例として議論のための議論が行われる「場」として学校を再構成する。

学習には必ず遊びが伴う。学習は、マジメニアソブと無償の練習を通して行われる。学習は実際の効用との直接的関連性をもたず、学習活動によって危機的状況や害をもたらすことのない、模倣的行為として遂行される。学校という「場」はこうした学習の条件を設定することができる。そのような学習は、生徒が直接知覚する社会世界、生活世界と距離を置く。しかも、スコラの性質もった学習は、教育を社会世界から切り離し、学習場面を脱現実化・脱歴史化し、そういった知識が生徒に提示されることになるのである。(16)

4-2、身体化されたハビトゥス

「男らしさ・女らしさの学習の核心は、歩き方、話し方、姿勢、視線の向け方、座り方などにおける性差を身体のかなかに・・・書き込むこと」である。人は身体化された資本によって学習するとともに、その成果を身体に書き込む。性別の社会行動とは、性差のルール・モラルが身体に刻み込まれ、実体化したものである。社会化された性向として実践を生み出すのがハビトゥスである。構造と自我を媒介する「ハビトゥスという、知覚・評価・行動図式のシステムが、実践的認識行為」により構造化を可能にする。社会的行為者は、過去の経験によって身体に書き込まれたハビトゥスを備えている。ハビトゥスは、新しい経験との関連で構造との構造化を図り、絶えず修正をする。生成的な特徴を持っている。

教師の日常生活において、職務等の役割行動が定型化され、慣習化されるとコード化された

状態となる。教師の一日には、学校・学級活動の中に毎日同じ形、同じことの繰り返しがある。身体に覚えさせた身のこなし方、立ち居振る舞い、話し方、職務の果たし方等教師行動にはハビトゥスとして、身体に刻み込まれた職務行動がある。ハビトゥスは、構造化を進める構造であるであるが、緊急事態や担当部署・職位の変更等による業務の変更により修正が必要とされ、生成され続けるものなのである。(17)

4-3、子供のハビトゥス

子供のハビトゥスとして、身体化された社会的慣習図式となった、基本的生活習慣等の領域のしつけには、多くのものがある。子供にとって「家族のもとで行われる一次的ハビトゥスの獲得は、・・・機械的な過程ではない。」家庭などでの初期的段階の教育活動（しつけ）は、生活習慣を成り立たせるハビトゥスが主である。その過程は、自己が自己以外の他者から見られ評価される視点を、受け入れることである。子供は、他者の視点を受け入れ、自己を形成する。日常生活・実践がそれにしたがって営まれるよう、認識図式としてのハビトゥスが形成されることである。このように、「コドモの存在は知覚される存在、他者の知覚をとおして、おのれの真実において定義されることを運命づけられている存在である。」子供の成長発達とはハビトゥスの獲得と修正の過程を意味する。家庭で形成され、社会化された子供のハビトゥスは、さらに学校生活の中で他者からの認知、相互交渉を通して修正され、生成を続ける。(18)

4-4、下層のハビトゥス

「ハビトゥスは、主体に内面化された客観性であり、状況において、状況の影響のもとで獲得された持続的な性向である。」客観的状況を行為主体のうちに内在化しつつ、行為主体の性

向を統一する構造である。「下層プロレタリアは、教育や職業的資格の欠如」の状態に基礎づけられる。職業は、人の行動を合理化するために欠くことのできない要素である。無職状態の人にとって、職業的ハビトゥスが形成される機会はなく、慢性的な失業状態が生じ、新たに職業を獲得するのは至難の業である。教育・学歴・職業資格は、雇用される人の職業ハビトゥスの取得状況を説明するものであり、雇用先を選ぶ自由がそれに対応する。

失業状態の人は、「社会システムにおける客観的な欠如としてではなく、自分自身の存在の欠如」と捉えてしまう。しかし、それは教育・学歴・職業資格の欠如に基づいている。欠如の原因は、システムの側にもあるのであるが、失業状態の人が、そのような意識に到達することはまれである。

ブルデューは、下層の人々のハビトゥスが、教育・学歴・職業の欠如に基づくことを論じる。このことは、現代の格差社会における失業問題に対する認識の在り方、社会の側の対応の欠如の責任が、問われる契機ともなる。(19)

4-5、自己分裂のハビトゥス

ブルデューは、自己の学校に対する両義的視点について、生育過程における自己分裂的なハビトゥス形成過程に起因するものと論ずる。

分裂のハビトゥスを他者のまなざしを通して、自己のハビトゥスの諸特性として形成した。生活世界では、二分した世界、「寄宿舎の世界と教室の世界」を経験した。一方は「男らしさが幅を利かせる」世界。そこではラクビーチームの男らしさと真の連帯感を経験した。他方、学校の世界では、教員たち、取り分け女性教員の知的で豊かな人間関係性、そして「愛情のこもった優しさ」を経験した。

こうした、相反する経験は、分裂のハビトゥスの形成を促し、「学校制度に対する両義的な

矛盾した関係,」「学校システムに対する反骨性向」の形成・視座の形成につながった。(20)

以上は、ブルデューが、自己の経験について、自己のハビトゥス形成について語ったものである。この事例から、分裂的な経験から分裂的なハビトゥスの形成の可能性が示された。人はハビトゥスの束を成長過程で増加させ、そのなかで分裂的な視点や思想、イデオロギーを形成することもありうることを示唆している。ブルデューの教育思想が時に革新的であったり、また時に保守的であったりするのは、このような学校制度に対する分裂的なハビトゥスが背景にあることが起因している。

5、教育的営為

5-1、教育の目的とカリキュラム

ブルデューは、「教育の目的とは、労働者を育てるために、読み・書き・計算をできるようにすることではない、良き市民となるために、つまり、法律を理解し、自分自身の権利を擁護し、労働組合団体を作ることができるようになるために不可欠の手段を」我が物とすることである、と論じている。(21)

学校制度は、異なった量の文化資本を身体化した生徒たちの間の格差を存続させるように機能する。生徒の学力資本の差は、相続した文化資本、経済資本に応じた階級格差と密接にかかわる。学校制度は、それらの階級格差を維持する方向に機能する。

M.B カッツは、アメリカの学校教育について「教育システムにおける不平等は社会構造の不平等を反映したものである、」と論ずる。(22) 学校は従来から階級構造を反映してきたのであり、それは現在も変わっていない。それどころか、階級構造の改造を行うのではなく、階級に合わせた教育を実行する。

ブルデュー、カッツともに、教育とは相続資

本による格差・差異を保証することと捉えている。その一つの方法が、定期試験・入学試験が行う分類である。この分類によって生徒間に序列関係が明示化される。教育活動においては、また、生徒の作品や課題を評価する際に、承認された評価基準等の構造化されたカテゴリーが存在する。教育的営為全体を通じて、評価活動は、生徒を分類し、振り分ける効果を果たしている。ガイダンスやクラス編成は、その本来の学習効果を高めるという目的に反し、最終的には生徒の社会的選抜へとコース・進路を分ける機能を果たす。歴史的にみれば、労働者の子供を労働者階級の仕事へと振り分ける過程であった。

教師の教育的営為において、新規科目の参入、教室のカリキュラムの変更、時間配分の変更の試み等は、さまざまな権力間の力関係の調整を必要とする。それは学校の教育理念にかかわることであったり、年間のスケジュールの変更を必要としたり、学級の運営との関連性や統一性の見直しを求めるからである。学級のカリキュラムの正統性の承認は、年間スケジュール・「時間割のまったく恣意的な時間分割」の受け入れ、押しつけの過程である。それは、学校における「生活時間のリズムを組織する構造のように」、教師―生徒の習慣化された構造とする、身体リズム（職務を果たす身体の動き）と客観的構造（決められた場所・時間・職務）との合一をもたらすのである。

学校におけるカリキュラム・時間割による統制作用とは、教師集団の多かれ少なかれ恣意的な権力作用なのである。学校のカリキュラムの実施は、正統化された文化資本である公認の国民的基礎教養として誤認された支配的な文化を、普遍的なものとして同学年に同一のカリキュラムの下で教え込むことである。

国家と学校との関係は、指導助言行政の関係であるが、法律・基準・通達・調査など、様々

なあり方で、上下関係が成り立っている。たてまえば、学校のカリキュラムは基本的には、法令・基準に基づき学校が決める。したがって、学校の創意工夫や教師の自律性によって編成される。しかし、ブルデューによると、正統的な文化を決めるのは、支配階級の文化に対して正統性の承認をする国家である。今般の教育基本法の改正、学習指導要領の改正により、我が国の伝統・文化を愛し、他国を尊重することが掲げられているが、正統的な国民的教養・文化と決めたのは支配階級であり国家である。ブルデューは、正統的な文化について、次のように論じている。

特に、「歴史教育を通して真の「市民宗教」〔ルソー用語〕の基礎を教え、より正確には自己の（国民的）イメージの基礎的前提を教え」込む必要がある。国家は、一般にナショナル・アイデンティティ（より伝統的には国民性）とよばれる鋳型を構築することに貢献する。国民国家の基礎的要素である、教育の領域で、国家の統一を図る。法規やカリキュラムを通し、教育の正統性ととともに国家権力の正統性が押し付けられているのである。学校と教師はカリキュラの実施により、ナショナルアイデンティティの形成に貢献する。(23)

5-2、試験

学校における試験は、正統的文化としてのカリキュラムの定着をはかるものとして実施される。しかし、それは「技術的選抜という見かけの下に社会的選別をおおい隠し」、生徒に身体化されている階級差を覆い隠し、公平公正な選抜の下、学業成績の差に変換する。試験の結果、学業成績の序列ができ、家庭の階級差が、成績の上位下位といったヒエラルキーへと変換され、「社会的ヒエラルキーの再生産を正統化する」。学校資本である成績における落第者や低学力が、社会的ヒエラルキーの下位の階層へと

振り分けられるといった事例は、数多く存在する。文化的再生産が社会的再生産と文化資本の質・量を媒介として結びつく。学校が果たす選抜・配分の社会的役割は、学校における生徒の学力資本の判定を行いつつ、社会の階級的再生産に寄与しているのである。

試験の形態の中でも、口頭試験・面接の場合、生徒の態度、意欲、服装、身振り、言葉遣いその他の家庭の階級差が、採点者の評価に影響する。家庭の経済的資本・文化的資本が不平等に配分され、その相違が生徒の文化的慣習行動の差異となっており、試験に適合性があるか否か、学校生活に適合性があるか否かが判断される。結果として、試験は文化資本の相違によって教育機会の相違をもたらすことになる。(24)

6、教師

6-1、教師の教育的働きかけ

ブルデューは、学校において主要な役割機能を遂行する、教師の教育的働きかけと権力関係について論じている。教師の教育的働きかけの本質は、教師と生徒の権力関係であり、この関係を隠蔽し、教師にその権限を付与する国家権力による恣意的な強制力が働いていることを隠蔽し、強制力ではなく文化的な働きかけといった恣意的な力の用い方による、という誤認に基づいている。教師の教育的働きかけは、価値のある文化基準によって特定の文化(=教育内容)を教える価値があるものとして選択し、生徒に習得すべきものとして提示し、これ以外の文化は価値基準に照らし合わせ、教えるに相応しくないものとして除外する。つまり、「教育的働きかけ(AP)は、恣意的な力による文化的恣意・・・の押しつけとして客観的にはひとつの象徴的暴力」の実行である。教育的働きかけは、多くはコミュニケーションを通じて行われている。教育コミュニケーションの独自性は、教師があらかじめ教育内容・メッセージを選択

し伝達し、生徒がそれを受容したか否かを評価するといった、文化的な強制力が働いていることである。この文化的な恣意の押しつけは、教師独自に行われているのではなく、学校・行政機関・国家といった権力機関を基盤とするものである。教師集団が、みな同じ内容を客観的真実として伝達し受容させることで、その恣意的押しつけの背後で承認を与える、国家権力との関係が見えにくくされる。教育的働きかけが国家との権力関係を再生産するのである。即ち、教師の教育的権威の受容は、教育的働きかけが、言語を通しての働きかけを受け入れる形態であり、また教室の授業場面では、知識を選択し、教える教師の教育的営為を生徒が受け入れることが、教師—生徒の権力関係を前提としていだけであるという誤認の上に成立している。

教室における教師が行う教育的労働とは、ハビトゥス（文化的存在様式、慣習行動として構造化する性向）を産出する、「教え込みの労働」をいう。学校において、教育的労働が成立するか否かは、それに先行して行われる家庭教育、初期教育（幼稚園など）に依存している。教師が教える教育方法には二通りある。無意図的な教え、無意識のうちに影響を及ぼす方法「（暗示的教育方法）」と定型化され、形式化され、系統的に教えられる教え込みによる方法「（明示的教育方法）」とである。

学校において、カリキュラム、指導計画などに示される教育の計画と教育制度として教育法規や学校管理規則などの法令・規則、教科書、教材、教具、施設、設備等の教育条件が教育的労働を成立させている。いずれも、「正統を保障する傾向をもつ統制手段として」認識しなければならない。また、教育制度における教育労働が再生産されるためには、教師が任命され、そのためには国家的な教育政策・人材養成政策の下で、公的な権力関係に基づく官吏として、

職を努めることが求められる。また、一方で教育専門職として相対的自律性を保証され、教育的権威として教育することが求められる。これにより、教師は教育システムの中で、自らの任務に対し、客観的真理を確認しやすい条件下に身を置くこととなる。教師は授業場面で、「伝統的な教育制度がかれののためにしつらえた特殊な空間（教壇、その座、視線の集中する中心におかれたその位置）を、学生からの距離とかれらの尊敬とを維持するための物的・象徴的条件」の下に身を置くのである。その「場」において教師が発言する言語は、その「場」において相応しい「抑揚、発声、口調、弁論の身振り」、視線を獲得させ、教育的権威関係を象徴する。既述したように教師が使用する言語は、単なるコミュニケーションの手段ではなく、教育的コミュニケーションとして、メッセージの正統性と教育的権威の承認、さらに恣意性の押しつけにかかわる。しかし一方で、教師の教育的コミュニケーションの受容は、生徒のこれまでの教育や家庭の属する階級に規定された言語資本によって左右される。学校資本は、生徒の持つ言語資本（言語能力）や学校に対する適正な習得様式によって、生徒の間に不平等に配分される。学校資本が、階級によって不平等に配分にされる結果、文化的格差・言語的差異が生じ、固定化される。文化的格差によって形成される階級が再生産される根拠となる。文化資本の蓄積は、生徒が所属する家庭の階級によって異なるのである。(25)

6-2、教師の権威

教師の権限は、「自分の教室という個別の市場法則を決めることにかかわること」だが、そこに限界もある。教師が担当するクラスで作る、小さな市場の相対的自律性は、教育制度全体（全体社会）の市場法則によって規定されたものに過ぎない。クラスの教育について、教師

は公認された言語の規範に基づいて、生徒の言葉づかい訂正するのを止め、言語の乱れ、危機的状况を黙認することや対抗文化を放置することもできる。しかし、そのことによって、教師は、「生徒の〔将来の〕結婚市場、経済市場における生徒のチャンスを危険にさらすことになる」のである。教育的営為が教師の権威の下におかれることによって、生徒は教師が発する正統な言語を傾聴し、自明として受け取る必要がある。そのためには、権威・信頼関係が是認されていなければならない。もし、逆に教師—生徒間の教育関係が問題とされ、教える働きかけが自明でなく、問われているのであれば、教師—生徒の信頼関係・権威関係が危機にある時である。教師に権威が認められた状況下で、教育関係が成立するのである。その上で、国家が価値ある内容として示す教育内容が問われ、教師が是非教えておきたいと考える教育内容を定義・決定する権限が認められるのであれば、「教えるに値するものは何かに関する闘争」があるのであって、このことが、教師の教育の専門性・教育的権威の承認となる。(26)

6-3、教育制度改革と教師

ブルデューは、教育制度改革のネックは、教師であることを論ずる。教育制度の社会学とは、象徴権力、支配の諸構造を自然なものとするように作用する分類体系を押しつけ、教え込む権力として定義される、象徴権力についての社会学である。

教育制度は装置ではなく、関係論的に捉えられる「界」である。「学校の真実はさまざまな対立関係や競争関係からなるネットワークのなかに宿っている」。制度改革に必要なことは、

「何よりもまず共通感覚（常識）を断ち切らねば」ならないこと、即ち「共有された確信の体系」について、認識論的切断（フッサール現象学における「エポケー」）を前提とする。教師

の共通認識・確信の体系をエポケーすることである。主たる障害になるのは、教室で日常性を送る教師だからである。教師は授業概要、試験問題を作成する等教える働きのため、同僚間では、コンセンサス、コンフリクトの関係にある。教育制度は象徴支配の下、教師の活動の合力から成り立っている。同時に学校は、外部とのネットワークを基盤として成り立っている。教育制度改革のためには、同僚性や外部とのネットワークの中で、社会的に構築された知覚カテゴリー、「教師特有の悟性カテゴリー」を問うことが必要である。(27)

7、大学

7-1、大学界

ブルデューは大学界について「真理をめぐる闘争の場」と述べ、さらにまた「社会的世界（ならびに物質世界）に関する真理を述べる委任を社会的に受けた大学というこの宇宙の中で、それが現実（ないしは個別・特殊的に）真理を述べる資格を持っているかということをめぐる闘争の場なのです」と述べている。(28) 大学界には、文化資本と様々な資本の所有に基づく権力序列の問題がある。大学界は、教育界の主要領域であるが、一方では権力界として捉えられる。資本の総量や資本の種類の観点から、大学界には7種類の資本が関係する。

「(a)経済資本ならびにとりわけ文化社会的資本(b)学校的資本(c)大学権力資本(d)学問権力資本(e)学問威信資本(f)知的名声資本(g)政治・経済権力資本(h)広い意味での「政治的」性向」

以上7種類の資本をブルデューは挙げ、これらの資本量や種類構成によって、大学教員の大学界における位置づけが決まるとしている。しかし、果たしてそうであるのか。疑問その一は、大学界の内部は、このような資本により権力の場となっているのかということである。疑問のその二は、資本の重要性の根拠と資本間の

関係についてである。これら資本のうち、最も評価が高く、階層・序列に影響を及ぼすものの比重についてである。ブルデューによれば、大学界は「二つの対立する序列化の原理に」従っている。一方は、「社会的序列」で、遺産として受け継いだ資本と、現在所有する経済的・政治的資本に基づく序列である。他方は、文化プロパー、専門プロパーとして特殊な（大学研究者として特徴的な）序列である。換言すれば、学問的権威や知的名声資本に基づく文化プロパーの特殊な序列である。この二つの序列化原理によって、大学界の内部には、一方の極に「世俗的・政治的」序列があり、大学資本の蓄積と大学管理業務の仕事に打ち込み、大学権力の構築に貢献する大学人がいる。もう一方の極には、「学問的かつ知的序列」があり、大学人の知的自律性に基づき、学問的・外部的名声（学会、マスメディア等）という象徴資本の蓄積に寄与する仕事に打ち込む大学人がいる。大学界における序列化は、教授たちが教育研究活動を通じて所有する資本により異なる。主に関係する資本としては、学問的・知的資本であり、即ち「知識の規格化と正統的知識の規準化の試み」である。

また、大学界は学生を社会人として各界へと輩出しており、社会における権力構造に人材補充することを通じて、再生産に寄与している。

大学界そのものの再生産はどのように行われるのであろうか。新任教員の採用人事（他の大学への移籍人事を含む）は、大学教員の「能力を生産する学校的再生産様式の永続化」、大学界の再生産構造の永続化をもたらす。同時に、再生産の生産物（業績等）の価値を承認し、業績評価を付与する大学教授会・大学人事制度の永続化を保障する。大学界は人事制度を通じて一貫した同質性が保たれる。それは、大学界における序列化原理を承認することであり、教授に継承され、大学人に共通したハビトゥスが承

認されるプロセスでもある。大学人のハビトゥスは、「共時的ならびに通時的な均等性」を生産する。大学と社会の間で教授は文化資本のヒエラルキーの上層に位置する。教授の正統性が承認されるのは、社会における経済資本の上層に位置する支配階級の権力、支配階級の正統的文化によって、大学の文化資本の正統性が支持されているからである。また、支配階級において、社会的に再生産されるハビトゥスとの整合性が認められるからである。何が最も支配的な資本であり、また、正統的な価値かについて、大学界は定義を行う権力をもっている。一般的には、支配階級の文化資本は、教授の文化資本との整合性があるが、しかし、大学界は一つの「界」として、その内部で象徴闘争が行われる「場」である。教授自身の文化的ヒエラルキーの位置と一致しない、ブルデューがアルジェリアで行った様に、被支配的な生活者のハビトゥスを身体化し、業績を生産することも、研究者として、また知識人としての生き方なのである。(29)

7-2、階級と大学教育

ブルデューによる、フランスの大学を対象とした調査によると、学生の友人関係や家庭環境の中で話される言語は、庶民階級・労働者階級出身の学生の場合、大学教授が語る言語（専門用語を含む）と異なり、講義の理解度が一様ではなく、階級間で不平等が生じている。大学教授は、教育内容の「事柄について距離をおいて客体として、論評として」客観的かつ専門的に語る。学生が日常生活で使用する言語と、教授が講義で語る言語との間に「教師と学生のコミュニケーションにおける言語的理解不全の問題」がある。この間のギャップが大きければ大きいほど、学生の理解不全の程度も大きくなる。

また、大学に対する在学状況や期待内容は、

階級ごとに異なり一様ではない。「上流階級の学生は、他の学生よりも、職業教育を高等教育の目的とみなす傾向がある。」その理由は、卒業資格と職業的地位とが、彼らの社会的地位を保障し、遺産相続を可能とするからである。一方、大学在学の目的を「庶民階級、中間階級は、「批判的精神」や「一般教養」の価値」の習得としている。このように、大学に対する期待と受け止め方が異なり、その根拠として学生が相続した家庭の階級文化が背景となっているからである。フランス社会では、大学が階級所属における「社会的階級の差異」の正統化の役割を果たしているからである。(30)

7-3、大学教育機会の形式的平等と実質的不平等

教育機会の形式的平等と実質的不平等の問題は、取り分け大学教育で顕著になる。橋本健二氏は、我が国における「義務教育は全体として、格差の影響を弱める方向に働いている」こと、また高校教育についても「格差の影響を弱める方向に働いている」と考えられるとしている。しかし、大学特に国立大学には問題がある、と述べている。(31)

ブルデューは、フランスの大学における不平等、差異化の現象について論ずる。大学在学生に占める社会階級間の比率に差異がある。「下層階級や中間階級出身の学生がある種の学科に追いやられている」、隠された選抜・不平等がある。特定の階級において「勉学の遅れや停滞が教育課程のあらゆる段階で見られる」といった現象が現れている。その他として、性差に基づく不平等として、女性が出身階級如何にかかわらず「文科系の学科を選択する確率が高く、」性別役割観や職業観を背景とした学科選択がなされている。性差によるライフコース・ライフサイクルの相違が、履修科目の相違をもたらしている。以上のような教育機会に関するブルデ

ューの研究は、フランス社会の階級に基づく教育格差について論じられたものである。一方、階級が明瞭な境界として認識されていない我が国の社会状況では、大学在学生の階級間格差は大きくはない。しかし、今日相対的貧困の拡大や貧困による教育機会の格差が現れており、次第に階級格差が固定化され拡大する傾向が進んでいる。生活保護世帯の拡大や雇用の不安定化により、大学生の未就業やニート、フリーター、アルバイトといった形態の職に就くなど、我が国の階級格差の状況は、格差化の広がりや固定化の傾向がみられる。

ブルデューは、「社会的な差異化の要因の影響は学生界に及ぼされている」ことを論ずる。家庭環境の中で身に付ける性向、予備的知識、文化資本などの差異によって、学問・文化の獲得に際しては形式的に平等な機会を開くなどしても、「〈学校〉は正統性の装いをいっそう強固にして、特権の正統化に奉仕する」ことにより、実質的な不平等の影響が強く働く。不平等の内容として経済的不平等のみを考えるのは誤りであることは、ブルデューが主張するところである。

すべての教育は、教養階級を構成する一群の知識、ノウハウ、特に表現法、言語文化を前提としている。そうした言語文化を主とした文化資本をもたない下層階級・中間階級の人は選抜の犠牲となり、教育や就業の機会から締め出される。その理由は、上流階級の文化を正統とする文化的差異化をもたらす教育制度の象徴的支配による教育的働きかけがなされているからである。このような支配関係の中で、「学校的価値観を最も強く支持しているのは、過渡的な階級であるプチットブルジョワジーである。」それは、教育制度が彼らに社会的成功と文化的威信の獲得に必要な文化資本を提供してくれるからである。(32)

しかし、学歴インフレ、学歴価値の低下、学

歴と学力のギャップといった状況が認められる我が国の大学生事情は、上流階級の文化の正統性による文化資本の承認という認識では、機械論的・決定論的である。学生の中流階級的文化資本・下層階級的文化資本が是認され、中小企業等の階級文化とマッチングする状況が捉えられていない。

7-4、大学教師と学生間のコミュニケーション不全

大学界における重要課題ともいえる、大学「教師と学生間の言語的理解不全」、コミュニケーション不全の問題について再考する。大学の講義や教育関係において、言語的理解不全は深刻な問題となっている。文化伝達としての教育が成立していないだけでなく、そもそも「言語コード [暗号の暗黙のメッセージ] にまで及んでいないからである。」しかし、この言語的理解不全という関係は、教師と学生の「共犯関係」にある。即ち、大学教師は学生が自分の「メッセージのコードを (知るべきだから) 知っているはずだ」という前提 [思い込み]」で講義を進める。そして理解できない学生「出来の悪い学生を前にして、自分の努力が報われないことを慨嘆することで自己満足」する。あるいは、学生の能力不足や勉強不足で片づけてしまい、差異意識を持つことによって自己反省を怠る。他方、学生は「講義や小論文で使用される専門用語の定義」が出来ず適切な使用ができない。課題を果たさない学生、授業のモラルが身につけていない学生、さらに、授業中の私語、睡眠、飲食、メール、ゲームといった学習から逸脱した学生など、教育的働きかけができず、コミュニケーション回路の切断がなされる。多くの学生は大学の単位取得システムの最低限、出席を確保し、「大体の理解でがまんする」ことで済ます。大学教師と学生間の関係の再構築が必要であろう。(33)

7-5、大学の危機

大学の危機とは、価値ある文化資本を定義づける審級としての「権威の危機」が伴い、大学教員の権威が根本から定義し直されることである。大学の危機は、文化資本の危機、反主知主義による危機的傾向である。

我が国の大学の状況は、少子化が進み且つ就職活動の早期化、職業・キャリア体験教育等実務的なカリキュラムの増加により学部の特長性の低下等、大学は社会の要請や学生の質的变化に伴い、就業準備期間へと変貌を遂げている。また大学文化 (例として、文化祭) において反主知主義的傾向がみられる。そうした原因は一つではなく、国家と企業が大学につきつける「もっと実践的な教育を」という要求や学生数の減少や多様な進学動機を持つ学生の増加、大学の大衆化、就職難といった状況も要因となっている。また大学教員の経済的・社会的地位の低下も一つの原因である。

フランスの大学に広がる反主知主義的傾向に対して、ブルデューは一人のフランスの哲学科教員について論じている。哲学科の教員は多くは、プチブルの下層階級の出身であった。しかし、学問的偉業により教育システムのヒエラルキーの頂点を極め、「世俗と世俗権力から距離」を取り、大学教員全体のエリート層にまでなった例を紹介している。ハイデガーの経歴について、ブルデューは、エリートのハビトゥスが形成される根拠となった社会的経歴において哲学的立場と政治的立場とを往復しつつ、ハビトゥスが形成されたことを主要因と述べている。社会空間では「中産階級大学人という立場、大学界の構造内の哲学者という立場」といった二重の経歴を経て、哲学者としてのハイデガーを生み出すこととなったのである。今日の大学の危機は、「大学内に広がる反主知主義」の傾向によるものであり、哲学者ハイデガーが誕生した状況に反するものである。大学を活動の「場」

とする大学教員の危機でもある。(34)

8、新しい教育社会学のために

8-1、教育・研究の自律性

教育・研究機関の自律性を問うのであれば、その独自性・個別性が明確にされなければならない。教育・研究という文化的再生産の社会空間の中に、即ち「場」に占める役割を明らかにすることによって、その機関の自律性の意義が明らかとなる。さまざまな研究・教育機関の中で大学の自律性と探求においては、知識人として種々の権力に対する批判的な研究、真理の探究、知の創造を基礎づける学問の自由・研究の自由の保障が重要である。

しかし、大学は研究・教育における知の創造・知の発展と普及に対して、制度及び文化の正統性を承認する権力（＝国家権力）の支持（＝認可）を必要とする。膨大な研究助成のため、権力の利害と一致する支配的な文化の是認ということが前提として求められる。また、大企業に支援された研究、大企業との共同研究についても同様で、研究課題・研究成果など、資本主義の論理における共同関係が生まれる。「大学の研究がますますスポンサーを求めたり、」権力・「企業に直接従属した教育機関の創設」を行うなど、市場に強く規制されることである。政治権力・テクノクラートの支配が強まり、教育機関の権威に基づいた「最も重要な諸問題に関するほとんど無条件の白紙委任状」を渡してしまうことである。(35)

このように、「テクノクラートの権力、あるいはエピステモクラート（科学的知による支配）の権力」により、教育・研究機関の自律性は常に脅威にさらされているのである。

8-2、青年期の変容

都市と農村の間で、教育システムが青年を都市へと引き寄せ、伝統的価値の担い手を失った

農村の伝統文化の崩壊が進んだ。青年期のライフスタイルがそのことによって、都市型に変わった。歴史的にみると、社会の近代化・現代化は教育システムの発展を促進させ、教育期間の延長や教育資格・学歴資本といった文化資本の価値を高めた。青年が都市に流入し離村する理由は、「社会空間の全体的変容」である、「象徴資本市場の統一化」（資格・免許や言語資本、検定・試験制度その他）の結果による。象徴市場に参入するために、青年が必要とする資質・能力を教え込むことができると誤認されているのが教育機関、学校である。学校で教える文化は支配階級が是認した、公的に認められた文化資本として、学校を通じて普及され、一方で農村の伝統文化の価値を低下させ、農村の青年の離村という状況を生んだ。教育システムは、また、「農家の子どもは「生徒」ないし「学生」の状態」に作り変え、義務教育あるいは就学期間の長期化により、青年期のライフスタイルを変えた。一方で、教育システムは社会を身分社会から学歴社会へと変動をもたらした。教育を受けることが、価値のある文化資本が習得できる手段であること、そしてまた「学校は支配的文化を習得する手段を与えるに至らないとしても、この文化の正統性の承認」を取り付けたのである。青年期は、学歴資本を提供する教育システムに取り込まれてしまったのである。(36)

8-3、新しい教育社会学の観点

ブルデューによると、正統性の承認がされた教育システムの社会的役割機能は、社会的不平等の安定化を進める作用があるということである。逆に、不平等をなくす公正な（道徳的正義に裏打ちされた正義論の観点）教育社会学の在り方を考えるのであれば、学校以前の、あるいは家庭背景による社会的不平等や、文化的不平等をもたらす階級格差・文化資本の格差を縮小するものでなければならない。それは、日常の

授業における教育の形態（講義、演習、実験、観察、セミナーなど）や教師の教育的働きかけ、その他教育的営為にかかわる様々な要因と、大学入学前、幼稚園から大学に至る、経済的・文化的格差を縮小する文化的平等の社会学に基礎づけられた教育学というものになる。また、教師は自らが、学校的成功の体現者であるという自覚と、授業計画を作成し講義・授業の主導権を握っているという自覚が必要である。ブルデューの表現によれば、教師は、成功をもたらす競争文化、文化的権威の恣意性を正統化するのに都合の良いカリスマイデオロギーを身体化している。教師は、自ら身体化した資本である、差異化に適するそのような身体を解放するよう努めなければならない。

他方、学生・生徒は、取り分け大学の学問・文化に適するニーズを持たない学生は、学校界において学習者としての自覚、勉学の役割に対し自己形成することが求められる。大学生活の時間を消費するのではなく、学業の達成、社会的成功の手段の習得、将来の準備のために、何かを生産できるよう自己を生産することが必要である。

したがって、学生はみな同じという形式的平等の下で実施されている教育的営為は、不平等を固定化させることになる。文化的不平等の観点から検討が必要となる。正統的な文化と異なる階級文化を身体化した、学生の隠された不平等を黙認する教育社会学は、誤認の再生産を行うだけである。例えば、形式的平等の下で実施される学業評価は、学生の階級的背景を学業成績へと変換するにすぎないのである。そのような場合には、下層階級の学生が、どれほどの不利益を受けているか、そのハンディキャップの大きさに照らし合わせながら、評価・分析が行われる必要がある。そのような例は、下層階級だけでなく、障害者、要保護者、ひとり親家庭の学生、ニューカマー等にとっても、ハンディ

キャップに合わせた教育的営為が福祉的視点を含みながら実施される必要がある。教育社会学は、いわゆる正義論の視点を取り込みつつ教育制度の社会学として、「社会的に条件づけられた文化的不平等について得られるはずの知識と、その不平等を縮小しようとする決意に従う」ものである。ブルデューが提唱する教育社会学は、「可能な限り多数の個人に、可能な限り少ない時間で、可能な限り十全かつ完璧に、ある時点における学校文化を構成する種々の能力を可能な限り多く獲得させることを、その無条件の目的とするような教育」の実現を目指すものである。不利益者の利益を最大にする「教育と社会」の関係性にメスを入れるものである。新しい教育社会学は、学校が不平等を再生産するような、文化資本の格差が経済資本、社会関係資本の格差をもたらすメカニズムを明らかにし、そのような教育的営為に対する警鐘を鳴らすものである。⁽³⁷⁾

9. おわりに

拙稿では、ピエール・ブルデューの教育社会学論の全体的考察を試みた。残された課題は、我が国の教育社会学に及ぼした影響、ブルデュー社会学を取り込み行われた理論研究・実証的研究についての検討等がある。特に、教育社会学会においてこれまで蓄積された研究成果としては、文化的再生産論に関する研究には多大な成果があった。しかし、再生産論、文化論について、ブルデュー以前の教育社会学研究との相違は何かという課題はすべて解明されたわけではない。パラダイムの転換が生じたか否かについて検証されるのは、今後に残された課題である。

引用文献

- (1) ピエール・ブルデュー 藤本一勇、加藤晴久訳 (2003)『政治——政治学から『政治界』の科学

- へ』藤原書店、96 頁、137～138 頁。
- (2) ピエール・ブルデュー ハンス・ハーケコリン・コバヤシ訳(1996)『自由—交換—制度批判としての文化生産』藤原書店、72 頁、124 頁。
- (3) ピエール・ブルデュー 山田悦夫、渡辺純子訳(2006)『住宅市場の社会経済学』藤原書店、48～49 頁、52 頁。
- (4) ピエール・ブルデュー 加藤晴久、石井洋二郎、三浦信孝、安田尚訳(2007)『実践理性行動の理論について』藤原書店、21～37 頁。
- (5) ピエール・ブルデュー、ロイック・ヴァンカンほか L. ヴァンカン編 水島和則訳(2009)『国家の神秘——ブルデューと民主主義の政治』藤原書店、196 頁、204 頁、207 頁。
- (6) ピエール・ブルデュー 石崎晴久訳(1991)『構造と実践——ブルデュー自身によるブルデュー』藤原書店、74～75 頁。
- (7) M.B. カッツ 藤田英典、早川操、伊藤彰浩訳(1989)『階級・官僚制と学校 アメリカ教育社会史入門』有信堂高文社、169～170 頁。
- (8) Pierre Bourdieu 1974, 'The School as a conservative force : scholastic and cultural inequalities' 'in John Eggleston(ed), Contemporary Research in the Sociology of Education ,Happer&Row Publishers, pp 32～43.
- (9) 橋本俊昭(2010)『日本の教育格差』岩波書店、岩波新書 1258、68 頁。
- (10) 同上書、69 頁。
- (11) ピエール・ブルデュー 石井洋二郎訳(1989)『ディスタンクシオン [社会的判断力批判]. I』新評論、137～138 頁、180 頁、184～185 頁。
- (12) ピエール・ブルデュー 稲賀繁美訳(1993)『話すということ——言語的交換のエコノミー——』藤原書店、42～44 頁、61～64 頁、161～165 頁、191～192 頁。
- (13) ピエール・ブルデュー 石井洋二郎訳(1995)『芸術の規則 I』藤原書店、234～235 頁。
- (14) ピエール・ブルデュー 石坂洋二郎訳(1989)『前掲書』22 頁、26 頁～42 頁、126～128 頁、137～138 頁 178～178 頁。
- (15) ピエール・ブルデュー 田原音和監訳(2001)『社会学の社会学』藤原書店、309 頁。
- (16) ピエール・ブルデュー 加藤晴久訳(2009)『パスカルの省察』藤原書店、30～31 頁、36 頁、145 頁。
- (17) 同上書、236～237 頁、240 頁。
- (18) 同上書、266 頁、282～286 頁、370 頁。
- (19) ピエール・ブルデュー 原山哲訳(2004)『資本主義のハビトゥス——アルジェリアの矛盾』藤原書店、60 頁、92 頁、107 頁、128 頁、155 頁。
- (20) ピエール・ブルデュー 加藤晴久訳(2011)『自己批判』藤原書店、133～158 頁。
- (21) ピエール・ブルデュー 桜井陽一訳(2000)『メディア批判』シリーズ〈社会批判〉藤原書店、118～119 頁。
- (22) M.B. カッツ 藤田英典、早川操、伊藤彰浩訳『前掲書』255 頁。
- (23) ピエール・ブルデュー 安田尚訳「国家精神の担い手たち 官僚界の成立と構造」加藤晴久、石井洋二郎、三浦信孝、安田尚訳(2007)『前掲』129～172 頁。
- (24) ピエール・ブルデュー 宮島喬訳(1991)『再生産 [教育・社会・文化]』藤原書店、165 頁、177 頁 186～187 頁、201 頁。
- (25) 同上書、18～158 頁。
- (26) ピエール・ブルデュー 田原音和監訳(2001)『前掲書』127～139 頁。
- (27) ピエール・ブルデュー ロイック・J・D・ヴァンカン 水島和則訳(2007)『リフレクシヴ・ソシオロジーへの招待——ブルデュー、社会学を語る——』藤原書店、130 頁、138 頁、232 頁、286 頁、291 頁、296 頁、311 頁。
- (28) ピエール・ブルデュー 石崎晴久訳(1991)『構造と実践——ブルデュー自身によるブルデュー——』藤原書店、150～151 頁。
- (29) ピエール・ブルデュー 石崎晴己・東松秀雄訳(1997)『ホモ・アカデミクス』藤原書店、87～99 頁、152～157 頁、165 頁、204 頁、220 頁。
- (30) ピエール・ブルデュー 他 安田尚訳(1994)『教師と学生のコミュニケーション』藤原書店、12～15 頁、43 頁、139～140 頁。

- (31) 橋本健二(2007)『新しい階級社会 新しい階級
闘争 「格差」ですまされない現実』光文社、
52～54 頁。
- (32) ピエール・ブルデュー J.C. パスロン 石井
洋二郎監訳(1997)『遺産相続者たち——学生と
文化——』藤原書店、11～15 頁、19～41 頁、
48～49 頁、123 頁。
- (33) ピエール・ブルデュー 他 安田尚(1994)『前
掲書』12～43 頁、60～66 頁。
- (34) ピエール・ブルデュー 桑田禮彰訳(2000)『ハ
イデガールの政治存在論』藤原書店、31～34 頁、
78～79 頁、148 頁。
- (35) ピエール・ブルデュー 石井洋二郎訳(1996)
『芸術の規則 II』藤原書店、16 頁、245～249
頁。
- (36) ピエール・ブルデュー 丸山茂、小島宏、須田
文明訳(2007)『結婚戦略 家族と階級の再生
産』藤原書店、273～275 頁、256～257 頁。
- (37) ピエール・ブルデュー J.C. パスロン 石井
洋二郎訳(1997)『前掲書』123～139 頁。